



*Vol. 15, Nº 3 (Diciembre 2011)*

*ISSN 1138-414X (edición papel)*

*ISSN 1989-639X (edición electrónica)*

*Fecha de recepción 13/01/2011*

*Fecha de aceptación 27/09/2011*

# TRABAJO PEDAGÓGICO Y CONTEXTO SOCIAL Y NORMATIVO. UN ESTUDIO CUALITATIVO EN ESCUELAS PRIMARIAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

*Educational work and social and regulatory context. A qualitative study  
in primary schools in the city of Buenos Aires*



*Cristina Carriego*

*Universidad de San Andrés, Colegio Pestalozzi*

*E-mail: [ccarriego@udesa.edu.ar](mailto:ccarriego@udesa.edu.ar)*

## **Resumen:**

*Este trabajo se propuso describir cómo se definen y negocian las acciones vinculadas al trabajo pedagógico, en función del contexto social y normativo, en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. La definición de Eficacia Escolar y los factores asociados a ella ofrecieron el marco de referencia que orientó el desarrollo del diseño y la interpretación de los hallazgos. El problema fue abordado desde el análisis microsociales y puso la mirada especialmente en el trabajo escolar y en la perspectiva de sus actores. La indagación se llevó a cabo a partir de una muestra intencional que permitió la comparación entre 4 escuelas de Educación Básica de la Ciudad de Buenos Aires. La información se obtuvo a través de una estrategia multimétodo.*

*Como síntesis de los hallazgos ubicamos las escuelas estudiadas en un continuo que define niveles de eficacia y muestra cómo en cada uno de sus extremos se condensan particularidades del contexto social y normativo. Las diferencias entre las escuelas se verifican en las condiciones materiales en las que se desarrolla la cotidianidad escolar, en la participación y el apoyo de las familias al aprendizaje y en los niveles de concreción de la hegemonía pedagógica.*

*La investigación resulta relevante para el campo de la gestión escolar, ya que permite comprender qué condiciones sociales, normativas e institucionales favorecen o restringen, en distintos contextos, el centramiento de la escuela en la tarea de enseñanza.*

**Palabras clave:** Eficacia escolar- Escuela y contexto - Micropolítica - gestión estatal y privada

**Abstract:**

*The purpose of this paper is to describe how the actions linked to pedagogic work are defined and negotiated in relation with the social and normative context in primary schools located in Buenos Aires City. The definition of School Effectiveness and its associated factors provided the framework for the design as well as for the interpretation of the findings. The subject was approached from a micro-social angle, focusing on school work and its actors point of view. In order to do so, a deliberate sample provided the elements to compare four primary schools from Buenos Aires City. The data was obtained by utilizing a variety of methods.*

*To synthesize the information the four schools were placed on a continuum which defines their levels of efficiency and shows how on each of its extremes social and normative peculiarities are compressed. The differences among schools materialize in the environmental conditions in which school life takes place, family participation and the different levels of pedagogic hegemony. The research is relevant to the field of school management as it helps to understand which conditions favour or hinder the school centralization around the teaching process in different contexts.*

**Key words:** School Effectiveness - school context - micropolicy - state and private management

## 1. Presentación y justificación del problema

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación realizada en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. Su objetivo fue analizar cómo opera el microcosmos escolar en su contexto social y normativo, y describir qué características presenta el trabajo pedagógico en función de los márgenes de decisión y acción que los actores logran construir.

La elección del tema es resultado de las preocupaciones teóricas y pragmáticas que se desprenden de la creciente deslegitimación de las instituciones sociales, de las políticas educativas que resultan de los nuevos roles que asume el Estado y de la creciente inequidad y exclusión social que parece no poder resolverse a pesar de las altas tasas de cobertura de los sistemas educativos en América Latina.

El proceso de masificación de la escolarización en contextos de pobreza ha llevado a que, en la actualidad, difícilmente pueda hablarse de “el” sistema educativo, como una totalidad integrada y relativamente homogénea (Tenti, 2007). Antes bien, este sistema ha tendido a diferenciarse y fragmentarse replicando las desigualdades de su entorno, creando circuitos de escolarización prácticamente aislados entre sí (Blanco Bosco, 2008). En este contexto, se impone el debate sobre educabilidad que pone en duda la existencia de una disposición mínima básica de los niños de sectores sociales más desfavorecidos para el aprendizaje, como también la capacidad de la escuela para desarrollar en dicho contexto su tarea educativa (Baquero, 2004; López, 2004; Tenti, 2007).

Una descripción acerca de cómo actúan y toman decisiones los actores en el microcosmos escolar puede favorecer la comprensión de las posibilidades y las restricciones que se presentan en la mejora del trabajo pedagógico, clave en la construcción de una escuela más efectiva y más justa.

## 2. Marco teórico

La definición de Eficacia Escolar y el reconocimiento de los factores asociados a ella contribuyeron con la focalización del problema e iluminaron el proceso de análisis de los datos obtenidos en esta investigación.

Murillo (2007a, p. 83) afirma que una escuela es eficaz *si promueve de forma duradera el desarrollo integral de cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y la situación social, cultural y económica de sus familias*. Asimismo, según el concepto de *valor añadido* una escuela será eficaz si dicho valor es superior al previsible. Cervini y Dari (2008) afirman que el uso del valor agregado es una condición necesaria para que la comparación entre las escuelas sea justa. Por su parte, Dussel (2004) considera que medir el progreso permite poner a prueba algunas medidas políticas generales e ilustra mejor cuál es el “repertorio de desigualdades” que está operando en la producción del fracaso escolar, incluyendo más información sobre las trayectorias individuales o de colectivos locales.

Para poder identificar el progreso de los alumnos, consideramos que en la escuela debe existir una hegemonía del trabajo pedagógico (Ezpeleta y Furlán, 2000, p. 116) y que el tiempo de enseñanza y la intencionalidad educativa deben dar el marco al quehacer cotidiano. De este modo, cuando nos referimos al trabajo pedagógico, hacemos referencia a la preocupación por proponer actividades susceptibles de generar aprendizajes. Esta noción pone el foco en las tareas vinculadas con la enseñanza y el tiempo instructivo<sup>1</sup> (Gibaja, 1993) y se diferencia de las tareas administrativas (Ezpeleta y Furlán, 2000) y de las acciones de contención social (Gallart, 2006; Tenti, 2007) que también forman parte del quehacer docente.

## 3. Método

Como se anticipó en la presentación, el objetivo de la investigación fue analizar cómo se definen y negocian las acciones vinculadas al trabajo pedagógico en función del contexto social y normativo, en escuelas de Educación Básica de la Ciudad de Buenos Aires.

Respecto al contexto social, tuvimos en cuenta cómo los actores procesan las características de las familias y su participación en la escuela. En relación con el contexto normativo consideramos las regulaciones vinculadas al currículo, la convivencia y el trabajo docente. Asimismo, para poder responder a la pregunta sobre cómo se definen las acciones vinculadas al trabajo pedagógico, nos pareció oportuno aproximarnos, en forma exploratoria, a los aprendizajes de los niños durante el año escolar en cada uno de los contextos. Los objetivos planteados reflejan el abordaje microsocioal que se ha elegido para esta investigación, que implicó el desarrollo de un diseño cualitativo-etnográfico.

---

<sup>1</sup> En la investigación realizada por Gibaja (1993, p. 58), se diferencia el tiempo instructivo, el tiempo no instructivo (actividades sociales, actividades administrativas o de orientación) y el tiempo inerte (interrupciones o visitas externas, desorden general o ausencia de actividad). Dentro de la categoría de “tiempo instructivo” pueden darse las siguientes situaciones: a) actividad centrada en el maestro (da indicaciones sobre cómo organizar la tarea, explica un contenido, interactúa con sus alumnos sobre un contenido, evalúa el aprendizaje; b) actividad centrada en el alumno (los alumnos cumplen con una tarea asignada: resolución de ejercicios, autocorrección, lecturas, etc.).

La indagación implicó la comparación sistemática de 4 escuelas de Educación Básica de la Ciudad de Buenos Aires. La selección de los casos combinó las variables: nivel socioeconómico (alto y bajo)<sup>2</sup> y tipo de gestión (estatal y privada) por considerar que el análisis de estas diferencias ofrecería información para comprender el tipo de restricciones o posibilidades que presenta cada contexto normativo y/o socioeconómico específico. Asimismo, las técnicas de investigación propias del diseño cualitativo (entrevistas en profundidad, observaciones, análisis de documentación, entre otras) nos permitieron acceder a descripciones sobre la cotidianeidad escolar, a la definición de la situación propia de los actores en función de su perspectiva, y a la identificación de las estrategias con las que dichos actores se enfrentan a las condiciones que el contexto les presenta.

La preocupación por los procesos y los resultados, sin que ninguno de ambos sea relativizado, ayudó a decidir la combinación del trabajo etnográfico con la medición de resultados de aprendizaje. En este trabajo se midió el valor agregado por la escuela a los conocimientos de los alumnos de los segundos grados.

El interés por evaluar el aprendizaje de la escritura se fundamenta en su importancia como recurso indispensable para el desempeño escolar. Se evaluó a los alumnos de 2º grado, debido a que es de esperar que ya no escriban “a través del maestro” como sucede en el primer año de escolaridad, y que pueda plasmarse con claridad la evolución en la apropiación del sistema de escritura. Se compararon los aprendizajes adquiridos entre el T1 y el T2 a través de un dictado y una narración de un cuento<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Cuando nos referimos a las escuelas de Nivel socioeconómico bajo, hacemos referencia a escuelas que atienden niños de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Se consideró adecuado seleccionar una escuela oficial y otra privada de uno de los distritos escolares del sur de la Ciudad, que según los datos del Censo Nacional de población y vivienda (2001) presenta el 19% de hogares en estas condiciones, a diferencia de los distritos del norte donde el porcentaje no supera el 7%. La escuela privada de NSE medio- alto se seleccionó por la cuota que pagan las familias. A diferencia de lo que sucedió con las escuelas de NSE bajo, no resultó fácil encontrar una escuela primaria estatal donde concurrieran niños de familias de NSE medio-alto. Se hizo necesario identificar una escuela de este tipo con prestigio académico que fuera atractiva o deseable para aquellas familias que consideran por principio que sus hijos deben concurrir a una escuela estatal aunque estén en condiciones de pagar la cuota de un colegio privado. Aunque se identifica una tendencia de las familias de NSE medio alto a enviar a sus hijos a escuelas privadas (Narodowski y Nores, 2002), el estudio de un caso de escuela oficial que atienda a este tipo de familias, permite responder al interés teórico de comparar los cuatro casos en función del tipo de gestión y el nivel socioeconómico. Una vez elegidas las escuelas, los datos obtenidos en la documentación escolar sobre la ocupación de los padres permitió ratificar la selección.

<sup>3</sup> La fundamentación de los instrumentos utilizados y los criterios destacados en la evaluación fueron facilitados por la Dra. Ana Borzone y su equipo, quienes realizan investigaciones en el área de la psicolingüística y se comprometen en la transferencia de recursos y resultados al ámbito escolar. Los trabajos realizados por dicho equipo se sustentan en una concepción vigostkyana del lenguaje escrito por la cual el sistema cognitivo y el sistema social son interdependientes. Sánchez Abschi (2008) sostiene que en este modelo, el papel de la intervención pedagógica es fundamental, en tanto que las capacidades lingüísticas se conciben como el resultado de un proceso complejo, en el que la enseñanza y las representaciones sociales ligadas a la escritura constituyen el fundamento mismo de la capacidad de escritura.

Cabe aclarar que no se comparan los rendimientos con grupos de control para aislar la posibilidad de que otros factores influyan en el aprendizaje. Entendemos que, si bien no es imposible que las familias les enseñen a sus hijos en sus casas contenidos vinculados con la calidad de la escritura, esto es poco probable. Y esto último debido a que son contenidos muy específicos (ortografía, conectores y signos de puntuación) que no se obtienen sólo por promover el gusto por la lectura o la escritura sino que requieren de una enseñanza sistemática.

A través de un abordaje cualitativo y con un recorte a escala de lo cotidiano, pudimos describir cómo se definen y negocian las acciones vinculadas al trabajo pedagógico en función de condicionantes sociales y normativos. Como si armáramos un rompecabezas, la estadía en las escuelas, las entrevistas, el acercamiento a los aprendizajes y el análisis de documentos nos permitieron acceder a la perspectiva de los distintos actores que conforman los escenarios propios de cada institución, y triangularlos en función de nuestras preguntas iniciales. Presentamos a continuación los resultados del trabajo.

Cada escuela fue identificada con una combinación de letras que responden al tipo de gestión (E= estatal y P= privada) y al NSE de las familias (A=NSE medio-alto y B= NSE medio-bajo). Por ello, a continuación se mencionarán las escuelas EA, EB, PA y PB. En ambos casos las escuelas privadas son confesionales católicas, y con excepción de EA, las tres escuelas restantes ofrecen doble escolaridad.

## **4. Resultados**

### **4.1. Las familias: participación crítica e injerencia en la gestión**

A partir de lo analizado podemos concluir que la participación de las familias y el aporte a la mejora del trabajo pedagógico está mediada por los recursos socio- culturales de los padres y por los parámetros que han construido acerca de lo que es una “buena escuela”. El nivel cultural de las familias de NSE bajo ejerce una importante restricción para reclamar por falencias en la enseñanza o para ayudar a sus hijos con el aprendizaje escolar. Esta situación resulta crítica en la escuela EB ya que a las carencias de los padres se les suma la inestabilidad de los equipos directivos que no permite la construcción de un proyecto pedagógico sustentable.

Como ya había anticipado Llach (2006), las familias de mayores recursos tienen más posibilidades de ejercer presión para contribuir con la mejora de la escuela de sus hijos. Hemos observado que las familias de EA tienen una mayor intervención en la cotidianeidad escolar que las familias de las otras tres escuelas y presentan sus quejas a la directora con exigencias para que el proyecto pedagógico valorado por la comunidad siga vigente. Se suma a esto que las posibilidades de apoyar a sus hijos en el aprendizaje, por disponibilidad de recursos culturales y de tiempo, les permite contribuir con su éxito académico presente y futuro. En este caso podemos afirmar que el interés por la educación no implica el apoyo incondicional a los docentes o a la dirección de la escuela. Por el contrario, ellos son objeto de todo tipo de cuestionamiento cuando sus trabajos no responden a sus expectativas.

Los padres de la escuela EA valoran la escuela estatal porque comulgan con los valores que ella representa: respeto por la diversidad, compromiso social, y en el caso de la escuela elegida, nivel académico. Usan su voz para que en el futuro esta elección no coloque a sus hijos en desventaja con los saberes que podrían adquirir en una escuela privada, ya sea por pérdida de días de clases, por insatisfacción con el trabajo docente o por la carencia de ofertas que ya son parte del servicio que brinda la escuela de gestión privada, como el inglés o la computación. La defensa que los padres de EA hacen de la escuela pública se puede ver reflejada en slogan que comparten: “yo amo a mi escuela pública”. Esta frase representa justamente la elección que han hecho de una escuela valorada por su nivel académico, resultado de un proyecto construido por una directora con un fuerte compromiso, que no dudó en elegir a las familias que puedan hacer sustentable el proyecto. La lealtad hacia la

escuela pública no es incondicional sino que surge hacia aquella escuela proveedora de una identificación social propia de su nivel socioeconómico, que pueda facilitarles el ingreso a escuelas estatales de elite y al mismo tiempo les dé la satisfacción de contribuir con una formación laica y plural a sus hijos.

La participación crítica con o sin injerencia en la gestión marca una crucial diferencia en la forma de vinculación de los padres con las instituciones. Las familias de las escuelas estatales trascienden la dirección para hacer sus pedidos al distrito y al ministerio. El poder del director se encuentra acotado por su inestabilidad y su precariedad para resolver sobre situaciones de la vida cotidiana escolar. Un ejemplo de esto se encuentra en la carta que los padres de EA dirigen al Ministerio para evitar que sigan asumiendo el rol de dirección docentes en condición de jubilarse o en la movilización de los padres de EB para pedir que saquen de su cargo a docentes que, según sus criterios, no cumplen adecuadamente con su tarea. En el escenario estatal de las escuelas EA y EB los padres tienen márgenes de acción que pueden llegar a subordinar a los directores. Esto acarrea consecuencias en el orden del compromiso y el poder real que asumen quienes tienen la responsabilidad de conducir este tipo de escuelas.

Por el contrario, en el caso de las escuelas privadas estudiadas que se caracterizan por ocupar un lugar de privilegio en un mercado de alta demanda, la condición de “padre-cliente” no parece otorgar mayor poder a las familias. En este caso los equipos directivos acotan las intervenciones y ponen límites para ajustar el comportamiento y las expectativas al reglamento, estilo e ideario institucional. Por ello denominamos a este tipo de implicación: participación crítica sin injerencia en la gestión. El ejercicio de la voz por parte de las familias de las escuelas privadas con alta demanda, encuentra un interlocutor válido y determinante en las autoridades a cargo del funcionamiento escolar. Los directores del nivel primario o el director general tienen el poder suficiente para responder a reclamos y acotar las quejas de los padres. Su posición en el mercado les permite limitar sus reclamos, y en las entrevistas con las autoridades los padres pueden ser invitados a revisar sus elecciones y a restringir sus pretensiones de que la escuela se adapte a sus demandas. Las familias de PA cuentan con un espacio de participación formalizado en la Asociación de Padres, que sostenida por una estructura formal, promueve el compromiso y la conformación de una comunidad en el que los padres encuentran una identificación y la acrecientan.

Los niveles de deterioro de la relación entre la escuela y la familia no parecen llegar al límite debido a que cada escuela logra en los padres niveles aceptables de conformidad. Como expusimos al comienzo, la lealtad que las familias mantienen con las instituciones es consecuencia de los parámetros que utilizan los padres de diferentes NSE para valorar los beneficios que les ofrece la escuela.

Si evaluamos la participación desde una perspectiva genérica (Frigerio, 1992) notamos que los procesos de intervención de las familias existen en las cuatro escuelas estudiadas. Sin embargo, existen diferencias en los niveles en los que la implicación de los padres afecta la educación formal de sus hijos. Y estas diferencias pueden ser atribuidas a las restricciones del NSE de las familias y al tiempo del que disponen, como también al tipo de gestión de la escuela. En el caso de las escuelas privadas PA y PB los límites los define el nivel de demanda y la ubicación en el mercado, ya que esta situación ofrece mayor poder al equipo que dirige la institución. Para el caso de las escuelas estatales EB y EA los límites los establece el supervisor y el Ministerio de Educación, debido a que la inestabilidad de los directores no siempre permite que se constituyan interlocutores con poder para gestionar los problemas denunciados por los padres.



En este interjuego de reclamos, críticas y colaboración de las familias se definen los márgenes de autenticidad de la participación, y no siempre provee mejores resultados de aprendizaje y justicia social para todos los que en él participan (Anderson, 2002).

#### 4.2. Las normas y el funcionamiento cotidiano de la escuela

Estudios anteriores como los de Coleman (1982), Bryk (2002) o Grace (2007), destacaron que, dado el mismo nivel socioeconómico, las escuelas privadas obtenían mejores resultados que las escuelas estatales. Y dentro del subconjunto de escuelas privadas, identificaron el “efecto escuelas católicas”<sup>4</sup>. Dadas las restricciones de nuestra muestra no podemos hacer afirmaciones que distingan efectos propios de las escuelas católicas, sin embargo podemos establecer diferencias entre las culturas de las escuelas estatales y las privadas confesionales de congregación religiosas, e identificar configuraciones organizacionales que favorecen la eficacia escolar.

Podemos afirmar que las culturas institucionales establecen un marco de referencia a los docentes para que inmersos en un contexto normativo, resuelvan su participación comprometidos con su tarea, o prioricen sus intereses individuales y potencien al máximo el aprovechamiento de los beneficios que brinda el estatuto docente, aunque esto ocurra en desmedro de la tarea educativa.

El análisis del contexto normativo nos permitió observar cómo frente a una norma que afecta por igual a escuelas estatales y privadas, como por ejemplo el Estatuto del Docente, estas últimas tienen márgenes de autonomía para ejercer su poder legislativo y acotar o impedir un efecto que puede ser nocivo para sus fines. Dichas normas no están necesariamente escritas en un reglamento interno sino que pueden incluso emerger en forma implícita de la cultura institucional.

Como ejemplo de lo que sostenemos, en la actualidad, una de las grandes diferencias entre las escuelas estatales y las escuelas privadas de nuestro país es la pérdida de días de clase por las luchas salariales. En la escuela PA los días de paro docente las actividades se desarrollan sin interrupciones ni inconvenientes, en la escuela PB aunque existe una identificación mayor con el reclamo y no reciben un plus salarial, todos los docentes concurren a la escuela. Si bien la escuela PA ofrece incentivos económicos diferenciales que pueden ayudar a evitar los paros docentes, esto hace pensar que el riesgo a perder el trabajo no resulta suficiente para evitar la ausencia al trabajo. Por otro lado, en la escuela PB asumen el compromiso de asistencia en función de mandatos de la misión y cultura institucional. A esto se suma que tanto en PA como en PB, frecuentemente los docentes son a la vez maestras y madres con hijos en la escuela y esto puede operar como presión sobre la asistencia.

En las escuelas estatales los padres sostienen que apoyan los reclamos docentes, incluso en la escuela EA acuerdan en que toda la sociedad y no sólo los padres debe comprometerse en defensa de la escuela pública. De todos modos, la cantidad de días de paro que afectaron el desarrollo de las clases en el año 2008, provocaron la realización de asambleas de padres para tratar este problema y generar alternativas que no perjudiquen a

---

<sup>4</sup>El “efecto escuelas católicas” se caracteriza por: 1) la estructura y cultura académica (apego al estudio), 2) la comunidad interna (capital social), 3) la delegación del gobierno (autonomía), y 4) la ideología inspiradora (misión y propósitos). (Bryk, 1993 citado por Grace 2007, p. 139).

sus hijos. El impacto de los paros sobre las familias de la escuela EB resulta mayor. Para los padres resulta complejo asegurar el cuidado de sus niños cuando ellos deben cumplir con sus trabajos, incluso deben buscar las viandas que de otro modo serían ofrecidas durante el horario escolar.

A su vez, los actores de las escuelas estatales expresan su disgusto por considerarse víctimas de un régimen político que atenta contra la educación pública. Sin lugar a duda la política educativa debe promover la eficacia escolar, sin embargo, las acciones se definen en función de decisiones que deben tomar los actores en la cotidianeidad escolar y cuando existe este espacio de poder, los actores en su individualidad también pueden atentar contra su funcionamiento y su eficacia. Esto sucede cuando por ejemplo, en el marco de una política que promueve la inclusión, una directora propone que los varones de 2º grado no asistan al acto del día del patrono de la escuela para evitar la indisciplina, tomando el recaudo de asegurarles la asistencia y la vianda del día.

La escasez de autonomía para intervenir en los aspectos del funcionamiento cotidiano favorece la actitud de resignación e indolencia por parte de directivos de escuelas estatales en el proceso de construir un proyecto institucional. En este contexto, la falta de control y la incapacidad para gestionar y resolver los problemas devienen en permisividad extendiendo los márgenes de lo posible hacia lo impensable e indeseable. Esta situación refuerza la inequidad social que se refleja en la segmentación educativa y amenaza el cumplimiento de los derechos declarados en la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires.

Las afirmaciones anteriores no niegan la posibilidad de construir un proyecto educativo eficaz y sustentable en una escuela estatal, pero proponen considerar que resulta especialmente dificultoso que esto sea posible en un contexto en el que las normas favorecen la construcción de una cultura en la que prima el interés individual y se obstruye la emergencia de un liderazgo que trabaje por el bien común en la construcción de un proyecto pedagógico que responda a las necesidades de la comunidad.

### **4.3. Resultados del Trabajo Pedagógico**

Como afirma García Huidobro en Raczynski (2004) la eficacia escolar implica responder a oportunidades y restricciones de entorno y lograr resultados. La evaluación de los aprendizajes realizada ad hoc para nuestro trabajo nos ofrece datos que guardan consistencia con las situaciones institucionales descritas anteriormente. Los resultados ofrecen una muestra que ilustra la experiencia desarrollada por cada grupo de niños en cada contexto específico.

Al comparar los resultados del trabajo pedagógico de cuatro grupos de aprendizaje observamos que los mejores promedios de desempeños corresponden a los niños de nivel socioeconómico medio-alto (EA y PA), y que existe una gran distancia con el rendimiento de los grupos de las escuelas de nivel socioeconómico bajo (EB y PB). Sin embargo, también corroboramos los resultados ya obtenidos por otros trabajos latinoamericanos de Eficacia Escolar (Ravella, 2005; Delprato, 1999; Talavera y Sánchez, 2000; Cervini, 2002; Cueto, Ramírez y León, 2003; Raczynski, 2004; Fernández y Blanco, 2004; Gertel, 2007; Murillo, 2007), que destacan que una vez controlado el nivel socioeconómico y considerado el rendimiento previo, pueden existir diferencias entre los resultados de instituciones que atienden a niños del mismo nivel socioeconómico. Si bien las escuelas EB y PB atienden niños cuyas familias tienen escasos recursos culturales y económicos, los niños de la escuela PB han



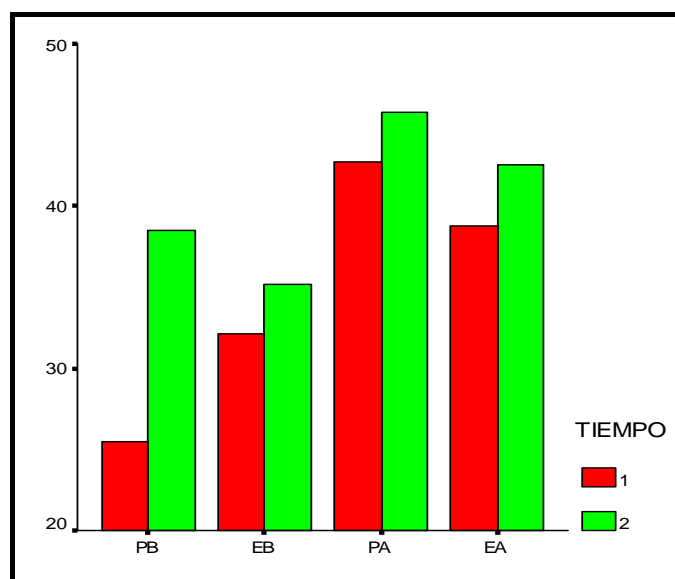
obtenido un valor agregado mayor en sus desempeños luego de haber comenzado el año con los resultados más bajos.

Tomamos como ejemplo los resultados obtenidos en la segunda prueba de dictado<sup>5</sup> y en los cuatro grupos estudiados podemos observar mejoras (aumento del puntaje entre el T1 y el T2). El puntaje máximo que los niños podían obtener en el dictado era de 54 puntos (se dictaban 27 palabras a las que se le asignaba 1 punto por corrección fonológica y otro punto por corrección ortográfica). En tres grupos la diferencia entre T1 y T2 es estadísticamente significativa, excepto en la EB, en la que esta diferencia resulta levemente significativa ( $p = .064$ ).

Tabla 1. Puntajes promedios obtenidos en el dictado por los niños de cada escuela en T1 y T2

Tipo de Escuela	T1			T2		
	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.	N
EA	38,80	7,86	26	42,53	4,05	26
PA	42,71	3,47	39	45,76	3,28	39
EB	32,16	15,04	18	35,22	14,96	18
PB	25,48	15,74	27	38,48	10,07	27

Figura 1. Comparación de los resultados del dictado por grupo en T1 y T2



El análisis de la experiencia de aprendizaje de un grupo de niños cuya escolaridad se desarrolla dentro de cada subcultura institucional permitió identificar distintos niveles de aprovechamiento del tiempo escolar y distinguir con claridad que estar en la escuela es un

<sup>5</sup> Para la prueba de escritura de palabras se tomó una selección del test LEE (Defior Citoler et al, 2006)

Chiste, duquesa, hipo, flan, monumento, fijó, péndulo, tableta, tallo, anguila, lince, astronauta, faro, repisa, yema, veleta, pantano, prensa, guiño, derrota, hamaca, celeste, pelaje, gentil, mantel, rima, tanque<sup>5</sup>.

prerrequisito para el aprendizaje pero no es una condición suficiente para lograrlo. Basándonos en el concepto de eficacia relativa, observamos que tres escuelas registran una diferencia estadísticamente significativa en los resultados de la primera prueba, entre el punto de partida (Tiempo 1) y el rendimiento evaluado a fin de año (Tiempo 2). En la escuela estatal de NSE bajo la diferencia resulta levemente significativa.

Como ya lo demuestran otras investigaciones (Talavera y Sánchez, 2000; Gimeno Sacristán, 2008) el aprovechamiento del tiempo escolar influye en la obtención de resultados de aprendizaje. Podemos relacionar el escaso avance que se observa en el grupo de EB con la pérdida de días de clase y el bajo tiempo instructivo. Dados los resultados, entendemos que duplicar el tiempo de escolarización no permite garantizar la reducción de las brechas de rendimiento que existe con escuelas de medio tiempo de NSE medio-alto.

En este marco, el nivel más alto de valor agregado en las dos pruebas administradas lo ofrece la escuela PB. Podríamos afirmar que los dos grupos de NSE bajo alcanzan un año más tarde los resultados de los grupos de NSE alto, aunque esto se cumple para los resultados de la segunda prueba ya que en el dictado de fin de año EB no logra alcanzar los promedios iniciales de EA.

Si bien en el rendimiento pedagógico inicial la mayor brecha se verifica entre las escuelas del subsistema privado (PB y PA), en el caso de la infraestructura la mayor diferencia se establece entre las escuelas estatales (EB y EA). Como en el caso de otros trabajos (Gaviria et al., 2004), podemos afirmar que la escasez de espacio físico de la escuela EB influye tanto en la posibilidad de la docente de revisar las tareas y orientar a sus alumnos, como en la asistencia a clase, ya que las condiciones del aula provocan que esta resulte afectada por las temperaturas propias del invierno y del verano de la Ciudad de Buenos Aires. Y cabe, incluso, pensar en la educabilidad partiendo de la evaluación de estos aspectos, que no hacen referencia a la cantidad de contenidos que los niños de NSE bajo pueden aprender sino a las condiciones físicas, ambientales y vinculares que es capaz de generar la escuela para hospedar a esos niños en las horas que les toca estar allí.

Como afirmaron Tenti (2007) y Gentili (2009), la permanencia en una institución no asegura que se haga efectivo el derecho a la educación, ya que hay niños escolarizados que no adquieren las competencias básicas y estratégicas como la lectura comprensiva y la expresión escrita. No podemos afirmar que los alumnos evaluados en esta investigación egresen de su escuela primaria sin contar con estas competencias pero sí ratificamos que en los dos grupos de NSE bajo estudiados hay niños que luego de dos años de escolaridad no han alcanzado los objetivos básicos de la alfabetización inicial.

## **5. Discusión**

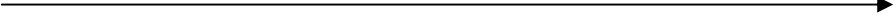
Como síntesis de los hallazgos vinculados con la relación entre trabajo pedagógico y contexto, podemos ubicar a las escuelas estudiadas en un continuo que define niveles de eficacia. En cada lugar del continuo se genera una combinación entre las distintas dimensiones de análisis y en los extremos se condensan las combinaciones que favorecen la ineficacia o en el otro extremo, la eficacia.

La distribución de las escuelas en este continuo es un reflejo de la forma que adquiere la segmentación en nuestro sistema educativo. Y esta se verifica en las condiciones materiales en las que se desarrolla la cotidianeidad escolar, en las posibilidades de las

familias de apoyar el aprendizaje de sus hijos, en niveles diferentes de concreción de la hegemonía pedagógica y en los resultados del aprendizaje. Coincidimos con Fernández Aguerre (2003), quien afirma que para la eficacia escolar no son tan importantes las listas de factores de eficacia sino la configuración organizacional que articula la toma de decisiones, la estabilidad, el clima organizacional y el currículum. Por lo que consideramos que la diferencia entre EB y PB podría ser atribuida a la estabilidad de directivos y docentes, al liderazgo ejercido desde la gestión y al compromiso asumido desde ambos roles en la tarea de enseñanza.

Para los actores de las escuelas EB y PB el contexto social genera restricciones difíciles de superar, sin embargo en PB el contexto normativo y la configuración que adquiere la organización institucional y la toma de decisiones, parecen ofrecer oportunidades para generar un importante valor agregado en el aprendizaje de los niños. Las escuelas EA y PA comparten las ventajas del NSE medio-alto de las familias, de todos modos, el contexto normativo plantea a EA importantes desafíos que pueden echar por tierra los logros de un proyecto educativo construido a lo largo de más de diez años por la dirección y la comunidad. Como resultado de la forma en que los actores procesan la influencia del contexto, logran una ubicación en el continuo que presentamos (Tabla 1).

Tabla 2. Niveles de Eficacia definidos según la respuesta de las escuelas a las restricciones y oportunidades que ofrece el contexto social y normativo.

Escuela estudiada	EB	PB	EA	PA
Niveles de eficacia				
	Ineficacia		Eficacia	
Trabajo Pedagógico	Inclusión excluyente		Hegemonía pedagógica	
Contexto Social	Voz de las familias restringida por recursos económicos y culturales		Apoyo y exigencia de las familias	
Contexto Normativo	Hiperregulación/ permisividad		Regulación en función de los fines institucionales	

En el extremo de la ineficacia podemos encontrar las instituciones que Gallart (2006, p. 125) ha denominado como escuelas *implosionadas*, caracterizadas por no poseer un proyecto institucional real, sino por ser una convergencia de proyectos individuales. Respecto a las consecuencias pedagógicas, se verifica el fenómeno descrito por Gentili (2009) como *"inclusión- excluyente"* que describe el acceso a la escuela en un contexto de empeoramiento de las condiciones necesarias para hacer efectivo el derecho a la educación. Siguiendo a Gentili, las diferencias que existen entre las escuelas de NSE medio y las escuelas de NSE bajo reflejan la vigencia de la *expansión condicionada*, es decir, de una escolarización que no garantiza la inclusión. Asimismo, en este tipo de escenario se conjuga la hiperregulación (Narodowski, 2002), que no permite la gestión flexible por parte de quienes tienen la responsabilidad de hacerlo, el escaso control del funcionamiento cotidiano que deriva en permisividad, y la escasez de recursos culturales y económicos de las familias. En este escenario el Estado no logra catalizar la influencia del contexto sobre el trabajo pedagógico y permite la producción de ineficacia.

En el otro extremo del continuo se integran las condiciones que favorecen la eficacia: el centramiento en la tarea pedagógica, el apoyo y la exigencia de las familias y una

regulación que permite tomar decisiones en función de los objetivos de las instituciones. En este marco, la eficacia puede ser producida por el círculo virtuoso generado por las exigencias de las familias y la respuesta de la escuela, o por el trabajo escolar que logra un alto valor agregado a pesar de no contar con el apoyo de las familias.

Para concluir, consideramos que nuestra investigación aporta elementos para construir una respuesta a la pregunta de Scheerens (2000): ¿Por qué una escuela A es mejor que una escuela B si las diferencias de rendimiento no pueden ser atribuidas a las diferencias socioeconómicas de la población?

Si bien el contexto social y el contexto normativo imprimen condicionamientos y posibilidades al funcionamiento cotidiano de la escuela, la descripción que presentamos permite una reflexión sobre la forma en que los actores aprovechan el margen de acción y negociación que dichos contextos les ofrecen. Sobre dicho margen promueven u obstruyen la eficacia. Por ello, lejos de entender que el sistema educativo se limita a reproducir el orden impuesto por el sistema social y económico, entendemos que en cada organización escolar se puede construir un margen de poder, de acción y de decisión para acortar brechas y abrir posibilidades de cambio en un orden social que en su naturaleza no contempla la igualdad de oportunidades. Debido a esto se ha elegido poner la mirada en la vida cotidiana de la escuela y en la perspectiva de sus actores.

Entendemos que trabajar por la eficacia escolar implica abrazar la utopía de la justicia social afirmando nuestros pies en la realidad de las escuelas y las aulas, ya que, como afirma Dubet (2005, p. 89): *"la escuela no es una isla desierta, pero ello no nos exime del deber de construir la mejor escuela posible, sabiendo que el mundo es como es y no lo aceptamos tal como es."*

### Referencias bibliográficas

- Anderson, G. (2002). Hacia una participación auténtica: reconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación en: Narodowski, M. (comp.) *Nuevas tendencias en política educativa*. Bs. As.: Granica.
- Baquero, R., Pérez, A., Toscano, A. G. (Comps) (2008). *Construyendo posibilidad*. Bs. As.: Homo Sapiens Ediciones.
- Blanco Bosco, E. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 6 N° 1, 58-84.
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: a core resource for improvement*. New Cork: Russel Sage Foundation.
- Carro, S., Neufeld, M. R., Padawer, A., Thisted, S. (1996). Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana, *Revista Propuesta Educativa*, 14, 60-66. Bs. As.: Flacso- Novedades Educativas.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el Logro Académico y Reproducción Cultural en la Educación Primaria de Argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (16), 445-500. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta16/16investTem2.pdf>

- Cervini, R. y Dari, N. (2008). Algunos problemas metodológicos en los estudios de Eficacia escolar: una ilustración empírica en *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina*. 49-59. Santiago: UNESCO- LLECE.
- Coleman, J. & And, O. (1982). Public and Private Schools. *Society*, 19(2), 4-9. Retrieved from ERIC database.
- Coleman, J., Hoffer, T. & Kilgore, S. (1982). Cognitive Outcomes in Public and Private Schools. *Sociology of Education*, Vol. 55, No. 2/3 (Apr- Jul), 65-76.
- Cueto, S., Ramírez, C. y León, J. (2003). Eficacia escolar en escuelas polidocentes completas de Lima y Ayacucho. Consorcio de Investigación Económica y Social CIES. Recuperado en marzo de 2007 de <http://cies.org.pe/files/active/0/R0202.pdf>
- Defior Citoler, S., Fonseca, L. y Gottheil, B. (2006). *Lee Test de Lectura y Escritura en Español*. Bs. As: Paidós.
- Delprato, M. (1999). Los determinantes del rendimiento educativo del nivel primario aplicando la Técnica de Análisis Multinivel. Doc. de trabajo N° 27: IERAL.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades*. Buenos Aires: Gedisa.
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. *En publicación: Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. FLACSO Sede Argentina. 2004. Recuperado en octubre de 2009 de <http://bibliotecavirtual.flacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>
- Dussel, I. (2006). De la primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años en Terigi, F. *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Bs. As.: Siglo XXI Editores.
- Fernández Aguerre, T. (2003a). Métodos Estadísticos de Estimación de los Efectos de la Escuela y su Aplicación al Estudio de las Escuelas Eficaces. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 1, núm.2.
- Fernández, T. y Blanco, E. (2004). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 2, núm. 1. Recuperado en marzo de 2007 de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/FernandezyBlanco.htm>
- Gallart, M. A. (2006). *La construcción social de la escuela media*. Bs. As.: La Crujía- Stella.
- Gallart, M.A., Cerrutti, M, Binstock, G. (2009). Gestión pública y privada, autonomía institucional y logros educativos en la enseñanza media argentina en Cueto, S. [Reformas pendientes en la educación secundaria](#). Santiago: PREAL.
- Gaviria, Y., Martínez Arias, R. y Castro, M. (2004). Un Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia Escolar en Países en Desarrollo: El Caso de los Recursos en Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (20). Recuperado en marzo de 2007 de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/175>.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas De exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57.
- Gertel, H., Giuliodoni, R., Herrero, V. y Fresoni, D. (2007). Los factores determinantes del rendimiento escolar al término de la educación básica en Argentina. Documento N° 6/2007. IEF. Universidad Nacional de Córdoba.

- Grace, G. (2007). *Misión, mercados y moralidad en las escuelas católicas*. Bs. As.: Educa.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Barcelona: Morata.
- Llach, J. (2006). *El desafío de la equidad educativa*. Bs. As.: Granica.
- López, N. (2004). *Educación y equidad. Algunos aportes a la noción de educabilidad*. Bs. As.: IIEP - UNESCO.
- Murillo Torrecilla, J. (coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo Torrecilla, J. y Román Carrasco, M. (2009). Mejorar el desempeño de los estudiantes en América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 14(41), 451-484.
- Narodowski, M. (1999). *Hiper regulación de la escuela pública y desregulación de la escuela privada. El caso de los Consejos de Convivencia en la Ciudad de Buenos Aires*. Doc. de trabajo N° 24. Bs. As.: CEDI.
- Narodowski, M., Nores, M. et al. (2002a). Desregulación y Control Local en Educación. Análisis y propuesta para la Ciudad de Buenos Aires. Doc. De trabajo n° 79. Bs. As.: CEDI.
- Narodowski, M., Nores, M. y Andrada M. (2002b). *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Bs. As.: Granica.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2004). Informe Final "Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza" (Chile). *Fondo de investigaciones Educativas- PREAL*.
- Ravela, P. (2005). *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay*. Doc. de trabajo N° 16. UDESA.
- Scheerens, J. (2000). Improving School Effectiveness en *Fundamentals of Educational Planning* N° 68. Paris: UNESCO, IIEP.
- Talavera, M. L. y Sánchez, X. (2000). *Estudio cualitativo en escuelas fiscales con altos y bajos rendimientos escolares. Informe Final*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. La Paz.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Bs. As.: Siglo XXI Editores.